

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА И ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДЕТСКОГО ДОМА

Работа представлена кафедрой дошкольной и коррекционной педагогики

Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. Н. Герасимова

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей личностной зрелости педагога и личностных проявлений детей детского дома; рассматриваются вопросы взаимосвязи уровня личностной зрелости педагога и наличия депривационных нарушений у детей детского дома; доказываемся необходимость разработки технологии развития личностной зрелости педагога как фактора компенсации депривационных нарушений у детей детского дома.

Ключевые слова: *личностная зрелость, терпимость, самоактуализация, рефлексия, креативность, депривация, депривационные нарушения.*

S. Markova

PECULIARITIES OF THE INTERCONNECTION BETWEEN A TEACHER'S PERSONAL MATURITY AND DISPLAYS OF INDIVIDUALITY AMONG INMATES OF A CHILDREN'S HOME

The author of the article presents the results of the experimental research on a teacher's personal maturity and displays of individuality among inmates of a children's home. The correlation between the level of a teacher's personal maturity and deprivation disorders among inmates of a children's home are described.

The author proves the necessity to create a technology of a teacher's personal maturity development as a way to compensate deprivation disorders among inmates of a children's home.

Key words: *personal maturity, tolerance, self-actualisation, reflexion, creativity, deprivation, deprivation disorders.*

В исследованиях различных авторов личность рассматривается в качестве субъекта деятельности, субъекта общения, познания, субъекта жизненного пути [1; 2; 3]. Высшее личностное образование – зрелость – выполняет функцию организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого человек становится по мере своего развития. В. М. Русалов определяет наступление истинной зрелости тогда, когда человек не только достигает вершины в своем развитии, но и способен передать плоды этого развития другому, становится образцом, эталоном гражданина, семьянина, профессионала и т. д. – идеалом, достойным подражания и тиражирования посредством обучения [9].

В условиях экономического и социального кризиса общества его духовная, нравственная сохранность зависит от реального состояния личности педагога. Потребность общества в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, обуславливает психолого-педагогическое осмысление проблемы личностной зрелости педагога. Особую важность данная проблема приобретает в отношении детей детского дома. Это выражается в недостатке эффективных способов профилактики психической депривации, а в ряде случаев смягчения или же противодействия ее негативным последствиям. Возникает необходимость изучения взаимосвязи личностной зрелости педагога и личностных проявлений детей детского дома. Личностная зрелость педагога в данном аспекте рассматривается как фактор компенсации возможных депривационных нарушений у воспитанников детского дома.

Объекты наблюдения и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Г(О)ОУ детского дома № 5 г. Ельца и Областного детского дома г. Липецка. Выборка состояла из 70 педагогов и 60 детей детских домов.

Целью нашего исследования было выявление психологических характеристик личностной зрелости педагога, их влияния на характер компенсаторных процессов детей детского дома. Общий замысел проведения констатирующего исследования был представлен следующими психолого-педагогическими направлениями: 1) определение особенностей личностной зрелости педагога детского дома; 2) изучение личностных проявлений у детей детского дома; 3) исследование моделей взаимодействия педагогов и детей детского дома; 4) изучение взаимосвязи уровня личностной зрелости педагога и личностных проявлений детей детского дома. Рассматриваемая нами личностная зрелость педагога как совокупность индивидуально-личностных свойств и качеств, определяющих структуру ценностных ориентаций, обуславливающих позитивное отношение к миру, потребность в самоактуализации, способность удерживать устойчивую личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам детского дома, позволяют выдвинуть ряд критериев. Основная составляющая личностной зрелости педагога детского дома – это **терпимость**. Показателями терпимости являются эмпатийность и толерантность. Для исследования эмпатии у педагогов детского дома нами применялся тест «Способность педагога к эмпатии», разработанный И. М. Юсуповым [12]. Диагностика толерантности осуществлялась с использованием вербального фрустрационного теста Л. Н. Собчик [11]. Одним из критериев личностной зрелости педагога является **самоактуализация**. Измерению самоактуализации педагога как многомерной величины служил самоактуализационный тест, разработанный Э. Шостром и модифицированный Л. Я. Гозманом и др. [4]. Показателем личностного самосовершенствования, стимулом процесса самосознания, а также гарантом позитивных межличностных контактов выступает **рефлексия**. Для определения уровня рефлексивности педагогов

детских домов использовалась методика Е. Е. Рукавишниковой [8]. Критерием личностной зрелости педагога детского дома была выделена **креативность**. Исследование креативности осуществлялось посредством методики Л. Э. Уортмена «Каков Ваш творческий потенциал?». В рамках следующего направления нами изучались особенности личностных проявлений детей детского дома. Одним из видов эмоционального состояния, испытываемого по отношению к конкретной ситуации, является **тревожность**. Для исследования степени тревожности детей детского дома нами использовался тест для детей 4–7 лет с нормальным эмоциональным развитием и отклонениями, разработанный Р. Тэммел, М. Дорки, В. Амен [7]. С целью изучения реакции на фрустрацию у детей детского дома применялся метод исследования фрустрационной толерантности С. Розенцвейга [Там же].

Результаты исследования. Наблюдения за характером взаимодействия педагогов и детей детского дома, а также анализ результатов по тесту «Способность педагога к эмпатии» выявили у 51% педагогов **умеренную эмпатийность**. Это проявлялось в реакциях только на открытые переменные детей, в нежелании понимать их внутреннее состояние, переживания. В целом это относительно независимые в своих поступках педагоги, для которых характерна умеренная тенденция к приобретению знаний об окружающем мире (по результатам самоактуализационного теста шкала «познавательных потребностей» (Cог) 48 Т-баллов), но при этом самопознание носит невыраженный характер. Корреляционный анализ взаимосвязи между эмпатией и рефлексией у этих педагогов показал наличие прямой сильной связи ($r = 0,82$, при $\alpha < 0,01$). То есть педагоги, рефлексировав над своими поступками, образом собственного «Я», не подвергают их дискредитации, продолжая использовать в проблемных, конфликтных ситуациях личностные стереотипы, не переосмысливая себя заново. В недостаточной степени эти педагоги также осознают, как относятся к ним дети, как воспринимают и оценивают их, поэтому не всегда «входят» в ход решения личностных проблем детей детского дома, что затрудняет стимулирование

творческого подхода в профессиональной деятельности. Так, изучение взаимоотношений между рефлексией и креативностью педагогов показало прямую сильную связь ($r = 0,81$, при $\alpha < 0,01$), т. е. педагоги не проявляли способности творчески осмысливать и преодолевать трудные ситуации, продолжая использовать шаблоны действий (наказывать). Вместе с тем затяжные конфликты между педагогами и детьми приводили к качественным изменениям: у педагогов отмечалась ретроспективная рефлексия на себя как субъекта деятельности и на ученика, обеспечивающая выявление причин собственных неудач.

Для педагогов с умеренной эмпатийностью по результатам вербального фрустрационного теста характерна невыраженная экстрапунитивная реакция в ситуации фрустрации, уверенность в себе, стремление отстоять свои позиции. Корреляционный анализ результатов этих тестов показал наличие между эмпатийностью и агрессивностью данных педагогов значимой связи обратного характера ($r = -0,87$, при $\alpha < 0,01$), т. е. чем выраженнее эмпатийность, тем меньше проявление агрессивности педагогов. Выражая солидарность с позицией Л. Н. Собчик, проявление агрессивности у этих педагогов рассматриваем как наступательность, настойчивость самореализующейся личности лидерского типа.

Анализ результатов вербального фрустрационного теста, наблюдения за характером взаимодействия педагогов и детей детского дома позволили констатировать у 37,3% педагогов с умеренной эмпатийностью наличие фрустрационной толерантности. В исследованиях Л. М. Митиной фрустрационная толерантность рассматривается как упорядоченное и организованное поведение, адекватность реагирования в сложных ситуациях, эмоциональная устойчивость [6]. Однако фрустрационная толерантность, по нашему мнению, не является показателем личностной зрелости педагога. Фрустрационная толерантность, характеризующаяся спокойствием, рассудительностью, саморегуляцией индивидуальных состояний, затрудняет процесс общения, препятствует презентации внутреннего мира педагога детям детского дома. Вместе с тем наличие фрустрационной

толерантности (эмоциональной устойчивости) в структуре терпимости возможно, но только в сочетании с эмпатийностью, рефлексивностью, креативностью.

В процессе взаимодействия с педагогами с умеренной эмпатийностью в поведении отдельных детей детского дома отмечалось снижение психической активности, ее неравномерность в различных видах деятельности, в ряде ситуаций наблюдалось агрессивное отношение к детям и взрослым, стереотипные раскачивания туловища, обзывание себя и других. Согласно исследованиям Й. Лангмейера и З. Матейчика, это поведение «социальных провокаций», типичное для депривационной личности [5]. Данный тип поведения был выявлен у 23,5% детей детского дома. Также этим детям, согласно результатам теста на исследование фрустрационной толерантности, свойственны экстрапунитивные (Е) или внешненаправленные реакции («с фиксацией на препятствие») (О-Д). В ответах детей отмечались либо открытые проявления агрессии против другого лица (Е), либо ребенок активно отрицал свою вину за совершенный поступок (Е).

Наблюдения за личностными проявлениями детей детского дома в ситуациях взаимодействия с этими педагогами выявили у 51,4% воспитанников «подавленный тип» поведения [5]. Это дети с невыразительными эмоциональными связями, требующие специальных усилий педагога, направленных на то, чтобы пробудить неразвитые, или «заглохнувшие», способы общения. Характерные для 45,6% этих детей интропунитивные (J), или внутренне-направленные, реакции содержали открытое выражение агрессии, которую дети направляли на самих себя. У большинства детей с «подавленным типом» поведения отмечалась двигательная заторможенность, слабость мышечного тонуса, недостаточная координация и медлительность движений. Для эмоциональных проявлений свойственны уплощенность, периодические «уходы в себя», отрешенность, склонность к эйфории с монотонным двигательным возбуждением, дурашливость. Дети активно избегали контактов с педагогом, не фиксировали взгляд на говорящем, отмечалась

слабая реакция на речь педагога, отсутствие диалога, гиперсензитивность к тактильному контакту. По результатам теста тревожности у детей с «подавленным типом» поведения выявлена особая личная проблематика, в которой преобладают тревожные тенденции (наибольший показатель индекса тревожности по тесту – 71,4%).

Основной моделью взаимодействия педагогов с умеренной эмпатийностью, а в эту группу вошли 46,2% педагогов, и детей детского дома была учебно-дисциплинарная. Авторитарный стиль руководства, в котором ребенок выступал как объект воздействия, подавлял мнение, личностную позицию ребенка, не обеспечивал диалог между педагогом и ребенком.

По результатам эмпирического исследования, у 33% педагогов **слабовыраженная эмпатийность**. Для педагогов этой группы характерны трудности проникновения, понимания личностных проявлений воспитанников посредством идентификации и децентрации. То есть не происходило осознание педагогами процесса восприятия действий детей и последующего преобразования собственных паттернов поведения. Определенный интерес представляют результаты изучения взаимосвязи между эмпатией и рефлексией ($r = 0,77$, при $\alpha < 0,01$), согласно которым слабовыраженная рефлексия у этих педагогов не выступала гарантом позитивных межличностных контактов, не определяла такие партнерские личностные качества, как отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание ребенка детского дома. Для педагогов с низким уровнем эмпатийности характерны трудности анализа и соотношения с предметной ситуацией своих личных способов деятельности, искаженное восприятие и интерпретация собственных поступков, а следовательно, и поведения детей. Низкий уровень рефлексии этих педагогов детерминировал их неспособность к личностному и профессиональному самовыражению, творческому росту и профессиональному самосовершенствованию. Корреляционный анализ взаимосвязи рефлексии и креативности показал прямую связь ($r = 0,62$, при $\alpha < 0,01$). Для педагогов со слабовыраженной эмпатийностью характерно отсутствие способности к

выходу за рамки простого исполнительства, творческого осмысления сложных ситуаций во взаимодействии с детьми.

Выявлена по результатам теста САТ, шкала «поддержки» I (32 Т-балла) у педагогов со слабовыраженной эмпатийностью высокая степень зависимости, конформности и несамостоятельности. Это «извне направляемые» личности, не уверенные в собственной правоте, не проявляющие способности видеть, выделять, ставить проблемы, принимать ответственные решения.

Необходимое условие компенсации депривационных нарушений у детей детского дома – это благоприятный психологический климат, зависящий от личности педагога. Однако этому препятствовали ярко выраженные агрессивные реакции этих педагогов. По результатам теста САТ, шкала «принятие агрессии» А соответствует 80 Т-баллам, что свидетельствует о способности педагогов со слабовыраженной эмпатийностью принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

Во взаимодействии с педагогами со слабовыраженной эмпатийностью у 56,3% детей наблюдалось поведение «социальных провокаций». Выявленные агрессивные реакции этих детей расценивались как подражание взрослым. Так, у 63,6% детей обнаружены экстрапунитивные (Е) реакции на фрустрацию «с фиксацией на препятствия» в сочетании с агрессией против другого лица. Эмоциональные проявления у детей (51,4%) характеризовались уплощенностью, выражающейся частой немотивированной сменой настроения, низкой адекватностью эмоциональных реакций.

Отмечена своеобразная форма общения педагогов, характеризующихся слабовыраженной эмпатийностью, с детьми детского дома – ситуативно-личностная, где потребность во внимании удовлетворялась на уровне речевых средств. Так, тактильный контакт, повышающий психический тонус ребенка, практически отсутствовал. В процессе наблюдений за педагогами с низким уровнем эмпатийности выявлена либерально-попустительская модель взаимодействия с детьми.

В основном преобладал анархический стиль руководства, характеризующийся отсутствием запретов и приказов. Не наблюдалось понимания эмоционального состояния и поведения ребенка, преобладали отрицательные оценки личностных проявлений. Вместе с тем отрицательная оценка ребенка взрослыми порождает в нем представления о своей социальной неполноценности, ненужности, искажает его представления о поступках.

Лишь у 16,1% педагогов детского дома выявлена **выраженная эмпатийность**. Характерным для этих педагогов было не только извлечение информации о скрытых состояниях детей по открытым для наблюдения переменным. Происходило осознание процесса воспроизведения действий воспитанников, проецирование себя в их позицию и с этой позиции представление проблемной ситуации. Это является, на наш взгляд, важнейшим условием установления эмоциональных связей с детьми детского дома. Такие связи ведут к живости эмоциональных проявлений детей, повышению психической активности, устойчивому вербальному и невербальному контакту с педагогами.

В повседневной жизни дети охотно вступали в диалог с этими педагогами, фиксировали взгляд на говорящем, активно использовали для нейтрализации тревоги тактильный контакт. Такая форма общения обеспечивала глубокое понимание состояния ребенка, способствовала созданию благоприятного психологического климата. Дети радовались педагогу, интересовались, когда он придет, адекватно реагировали на его оценку, отражали в сюжетно-ролевых играх манеру поведения педагога.

Осознание степени своего соответствия эталону педагога детского дома, знание своих сильных и слабых сторон, их самосовершенствование детерминировало анализ возможности, а также результатов своего воздействия на воспитанников. Высокий уровень самосознания обуславливал личностный тип поведения педагогов, определяющий активную, самостоятельную, творческую позицию, ненасильственное взаимодействие педагогов и воспитанников. Согласно результатам теста

САТ по шкале «компетентность во времени» Тс (78 Т-баллов), у педагогов с выраженной эмпатийностью отмечалась способность «жить настоящим», но при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего, будущего. Осуществляя рефлекссию происходящего в данный момент, педагоги связывали ее с полученным в прошлом опытом, что позволяло избежать многих ошибок и в то же время размышлять о предстоящей деятельности, планируя выбор наиболее эффективных способов предупреждения, а в ряде случаев компенсации депривационных нарушений у детей детского дома. Корреляционный анализ показал, что между рефлексией и творческим потенциалом существует прямая связь ($r = 0,78$, при $p < 0,01$). То есть выход из трудных ситуаций осуществлялся ими посредством анализа собственной деятельности, переосмысления личностных стереотипов, что помогало «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, в случае необходимости внести необходимую коррекцию и стимулировать новое направление решения.

По результатам теста САТ шкала «поддержки» I (87 Т-баллов) у педагогов с выраженной эмпатийностью сформирована устойчивая и непротиворечивая структура ценностных ориентаций, обуславливающая такие качества личности, как цельность, верность определенным принципам и идеалам, независимость ценностей и поведения от воздействия извне. Фрустрируемыми ценностями педагогов являются G – нравственность и F – кругозор (по результатам вербального фрустрационного теста), что рассматривается нами как постоянный процесс развития своих потенциальностей и определяет гуманистическую направленность педагогической деятельности, в основе которой лежат механизмы ненасильственного взаимодействия педагога и детей детского дома. Эти педагоги большей частью принимали ответственность за происходящие события, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Для педагогов с выраженной эмпатийностью характерны интропунитивные реакции в ситуации фрустрированности, направленные на самого себя, стремление взять на себя ответственность за исправление

проблемной, конфликтной ситуации. Это эмоционально устойчивые, стеничные, уверенные в себе педагоги, применяющие конструктивные способы преодоления депривационных нарушений у детей детского дома, в основе которых лежат механизмы совладающего поведения. Совладающее поведение (шкала «гибкости поведения» ЕХ (62 Т-балла) по САТ) педагогов этой категории характеризуется как гибкое, активное; педагоги стремились к самоактуализации, совершенству и реализации своих потенциальных возможностей.

У педагогов с выраженной эмпатийностью наблюдался невербальный и вербальный контакт с детьми, что отражалось на особенностях личностных проявлений детей детского дома. Так, наблюдения показали наличие у детей адекватной двигательной активности и эмоциональных проявлений, высокой работоспособности в различных видах деятельности. Согласно результатам исследования фрустрационной толерантности, для 54,5% воспитанников характерны импунитивные, или нейтральные, реакции, лишённые какой-либо агрессии или обвинения – это реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N-P). Ответы детей сосредоточены на разрешении фрустрирующей ситуации тем или иным способом: требованием помощи от других, самостоятельным решением ситуации.

Личностно-ориентированная модель взаимодействия педагогов с выраженной эмпатийностью и воспитанников детского дома реализовывалась по принципу компенсации, т. е. создания особой среды, особого характера отношений, основанных на ответственности и взаимном доверии. Компенсация депривационных нарушений у детей детского дома, по нашим наблюдениям, осуществлялась педагогами в процессе демократического стиля педагогического взаимодействия, который включал в себя создание оптимальных условий для развития взаимоотношений педагога и детей. Использование в процессе педагогического руководства недирективного метода, предполагающего свободу, открытость, терпимость, взаимопомощь, способствовало созданию баланса уверенного в себе и социально-адаптированного поведения воспитанников

[10]. Вместе с тем в ряде трудных ситуаций педагоги применяли элементы авторитарного стиля руководства: регламентация спонтанной деятельности в группе, директивное вмешательство и др.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что уровень проявления личностной зрелости педагога обус-

ловливает наличие и выраженность депривационных нарушений у детей детского дома. Данное положение доказывает необходимость разработки психолого-педагогической технологии развития личностных особенностей педагога детского дома, обеспечивающих его готовность к компенсаторному воздействию на депривационную личность детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности. Воронеж: Модэк, 1999. 216 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 258 с.
3. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
4. *Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В.* Самоактуализация: тест. СПб.: Речь, 2002. 24 с.
5. *Матейчик З., Лангмейер Й.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. 96 с.
6. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 165 с.
7. Психологические методики диагностики личностных особенностей ребенка, воспитывающегося в детском доме (3–9 лет). Вып. 6. М.: ТОО «СИМС», 1995. 128 с.
8. *Рукавишников Е. Е.* Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. на соис. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2000. 170 с.
9. *Русалов В. М.* Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический ж-л. 2006. Том 27. № 5. С. 63–69.
10. *Ситаров В. А., Маралов В. Г.* Педагогика ненасилия в образовательном процессе. М.: Академия, 2000. 147 с.
11. *Собчик Л. Н.* Вербальный фрустрационный тест. СПб.: Речь, 2002. 24 с.
12. *Юсупов И. М.* Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): дис. на соис. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.01. СПб., 1995. 252 с.

REFERENCES

1. *Abul'khanova K. A.* Psikhologiya i soznaniye lichnosti. Voronezh: Modek, 1999. 216 s.
2. *Asmolv A. G.* Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka. M.: Smysl: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. 258 s.
3. *Brushlinsky A. V.* Psikhologiya sub'yekta. SPb.: Aletey'ya, 2003. 272 s.
4. *Gozman L. Ya., Kroz M. V., Latinskaya M. V.* Samoaktualizatsiya: test. SPb.: Rech', 2002. 24 s.
5. *Mateychik Z., Langmeyer Y.* Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. Praga, 1984. 96 s.
6. *Mitina L. M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M.: Delo, 1994. 165 s.
7. Psikhologicheskiye metodiki diagnostiki lichnostnykh osobennostey rebenka, vospityvayushchegosya v detskom dome (3–9 let). Vyp. 6. M.: TOO «SIMS», 1995. 128 s.
8. *Rukavishnikova E. E.* Formirovaniye professional'noy refleksii u studentov meditsinskogo kolledzha: dis. na sois. uchen. stepeni kand. psikhool. nauk. Stavropol', 2000. 170 s.
9. *Rusalov V. M.* Psikhologicheskaya zrelost': yedinaya ili mnozhestvennaya kharakteristika? // Psikhologicheskii zh-l. T. 27. 2006. N 5. Sentyabr'-oktyabr'. S. 63–69.
10. *Sitarov V. A., Maralov V. G.* Pedagogika nenasiliya v obrazovatel'nom protsesse. M.: Akademiya, 2000. 147 s.
11. *Sobchik L. N.* Verbal'ny frustratsionny test. SPb.: Rech', 2002. 24 s.
12. *Yusupov I. M.* Psikhologiya empatii: teoreticheskiye i prikladnye aspekty: dis. na sois. uchen. stepeni d-ra psikhool. nauk. SPb., 1995. 252 s.